



Studies in Learning & Instruction



Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>

The Mediating Role of Flow in the Relationship Between Perfectionism, Teaching Motivation, and Job Satisfaction Among Primary School Teachers

Fatemeh Jafari Nodoushan^{1*}, Mehdi Rahimi², Maryam Zare³, Ahmad Zandvanian⁴

1. M.A. in Educational Psychology.

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University.

ARTICLE INFO

Keywords:

teaching motivation, job satisfaction, flow, perfectionism, primary school teachers

Article history:

Received: 2024/03/06

Revised: 2024/07/24

Accepted: 2024/08/20

ABSTRACT

This study aimed to examine the mediating role of flow in the relationship between perfectionism and two key occupational outcomes: teaching motivation and job satisfaction. The research employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population included all primary school teachers in Yazd and Ashkezar during the 2020–2021 academic year. A sample of 374 teachers was selected through cluster random sampling. Data were collected using the Frost Multidimensional Perfectionism Scale, Soenens et al.'s Teacher Motivation Questionnaire, the Minnesota Job Satisfaction Questionnaire, and the short form of the Flow Questionnaire by Engeser and Rheinberg. Data analysis was conducted using SPSS version 26 and AMOS version 24. The results indicated that the model demonstrated an acceptable fit and confirmed that flow significantly mediated the relationship between perfectionism dimensions and both teaching motivation and job satisfaction. Specifically, perfectionistic concerns negatively and directly predicted teaching motivation, while perfectionism dimensions did not have a significant direct effect on job satisfaction. However, indirect effects via flow were significant in both cases. These findings underscore the nuanced role of perfectionism in shaping teachers' professional experiences and highlight the potential of flow to mitigate the adverse effects of maladaptive perfectionism. Educational policymakers are advised to support interventions that enhance flow experiences in teaching and promote adaptive forms of perfectionism while addressing the negative consequences of perfectionistic concerns.

Citation: Jafari Nodoushan, F., Rahimi, M., Zare, M., & Zandvanian, A. (2024). The Mediating Role of Flow in the Relationship Between Perfectionism, Teaching Motivation, and Job Satisfaction Among Primary School Teachers. *Journal of Studies in Learning & Instruction*: Vol.16, No.1, 2024, Ser 86. 223-244

* Corresponding Author: E-mail address: (fatemehjafari@stu.yazd.ac.ir)

Extended Abstract

Introduction

Teaching is one of the most stressful jobs in the world, and paying attention to teachers' motivation and job satisfaction, in addition to improving their job results, also affects students' academic achievement. Therefore, identifying the factors affecting teachers' job satisfaction and motivation is an essential issue for researchers in this field. According to the research literature, personality traits significantly impact motivation and job satisfaction, and perfectionism, a personality trait, has considerable potential in explaining these constructs. Stoeber and Otto (2006) proposed two opposing types of perfectionism, which were reiterated in this study using the similar concepts of perfectionistic strivings and perfectionistic concerns. Some emotional and motivational mechanisms involved in perfectionism, such as striving for perfection and mastering tasks in perfectionistic efforts, as well as fear of evaluation in perfectionistic concerns, have made the relationship between flow and perfectionism particularly interesting. Flow refers to a state in which an activity is performed by a person not because of external reinforcements or factors, but because of the activity itself. To enter a state of flow, there must be a match between the challenge presented and the individual's skills for that challenge; therefore, there is a semantic connection between flow and motivation. Additionally, since flow is a psychological state characterized by maximum optimism and satisfaction experienced during an activity, equating to complete immersion in work, it seems that flow can predict job satisfaction. Given this context, the job satisfaction and teaching motivation of teachers are crucial for the quality of education, improving educational outcomes, and the academic progress of students. Understanding the predictive factors of these two variables requires a broad and deep perspective. On the other hand, bivariate and linear relationships do not provide profound insights; therefore, it is necessary to investigate mediating variables using structural equation modeling to explore indirect relationships in this field.

The general goal of this study is to investigate the mediating role of flow in the relationship between perfectionism and teaching motivation, as well as job satisfaction.

Method

The present study investigates the structural relationships between variables using a correlational research design and the structural equation modeling method. The research population includes all primary school teachers in Yazd and Ashkazar cities who worked during the academic year 2020-2021. The minimum sample size for this study was determined using Cochran's formula, yielding 331 participants, while 374 individuals were selected through random cluster sampling. In this approach, 54 primary schools (23 schools from District One of Yazd, 21 schools from District Two of Yazd, and 10 schools from Ashkazar city) were randomly selected, and nearly all teachers from these schools participated in the study. The inclusion criteria were informed consent from the subjects, being a primary school teacher in Yazd and Ashkazar cities, and having access to virtual space, while unwillingness to participate was the exclusion criterion. The questionnaires were administered online through the Porsline website, ensuring that respondents could not leave any item unanswered. Ethical considerations included informing participants about the purpose of the study, ensuring the confidentiality of information, and providing complete freedom to participate or not. The participants' average teaching experience was 11 years, with a standard deviation of 8.42 years. The sample consisted of 319 female participants (85%) and 55 male participants (15%).

Results

The research model showed a good fit with the collected data, indicating that the proposed relationships between variables are supported by empirical evidence. The results of structural equation modeling indicated a relatively good fit for the model and

demonstrated that flow mediated the relationship between the dimensions of perfectionism and job satisfaction. Additionally, flow mediated the association between the dimensions of perfectionism and teaching motivation. The results also revealed a significant relationship between the dimensions of perfectionism and flow. Regarding the relationship between perfectionism dimensions and teaching motivation, only perfectionistic concerns negatively and directly predicted teaching motivation. Furthermore, the dimensions of perfectionism did not directly and significantly predict job satisfaction. Overall, the results indicate that flow acts as a critical pathway through which the dimensions of perfectionism influence job satisfaction and teaching motivation.

Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to investigate a causal model regarding the mediating role of flow in the relationship between perfectionism dimensions, job satisfaction, and teaching motivation through structural equation modeling. The findings revealed that none of the dimensions of perfectionism could directly and significantly predict job satisfaction. Given that most participants in this study were women, it is possible that, according to the culture of Iran, women direct their perfectionism toward issues other than work-related matters, which may explain the lack of a direct relationship between these two variables. Additionally, the modeling results showed that perfectionistic concerns directly and negatively predict teaching motivation, while perfectionistic strivings do not directly predict teaching motivation. Based on the present findings, perfectionistic strivings positively predict flow, whereas perfectionistic concerns negatively predict flow, highlighting the significant mediating role of flow in the relationship between the dimensions of

perfectionism and teaching motivation. In explaining these findings, it can be stated that the constant effort to achieve high standards—one of the indicators of perfectionistic strivings—contributes to the direct positive link between perfectionistic strivings and flow, as this is crucial for both constructs. Conversely, individuals with perfectionistic concerns are often preoccupied with others' evaluations of themselves, which contradicts the self-reflection and immersion in work necessary to experience flow. The positive relationship between flow and teaching motivation aligns with the theoretical foundations of flow and self-determination theory, suggesting that individuals enjoy the balance between skills and task demands and gradually set more challenging goals to maintain this state. By increasing the level of challenge, they expand their existing skills, and as individuals recognize their skill growth, they experience intrinsic motivation. According to the structural model of the research, the mediating role of flow is significant in the relationship between the dimensions of perfectionism and job satisfaction. In justifying this result, it can be argued that when a person experiences flow, they are cognitively efficient, deeply engaged, motivated, and experience a high level of pleasure and happiness. Thus, it seems logical that a person who experiences flow while engaging in an activity has a positive evaluation of that work and feels satisfaction. Given that this study employed a correlational design, causal inferences cannot be drawn. It is recommended that the model of this study be examined among teachers from different cultural contexts to enhance the generalizability of the results. These changes enhance clarity and readability while maintaining the original meaning and structure of your abstract.

Keywords: teaching motivation, job satisfaction, flow, perfectionism, primary school teachers.



نقش میانجی‌گری شیف‌تگی در رابطه ابعاد کمال‌گرایی با انگیزه تدریس و رضایت شغلی در معلمان دوره ابتدایی

فاطمه جعفری ندوشن^{۱*}، مهدی رحیمی^۲، مریم زارع^۳، احمد زندوانیان^۴

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی.

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی‌گری شیف‌تگی در رابطه ابعاد کمال‌گرایی با انگیزه تدریس و رضایت شغلی انجام شد. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان یزد و اشکذر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند که از میان آنان ۳۷۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در پژوهش شامل مقیاس کمال‌گرایی، پرسش‌نامه انگیزه تدریس معلمان، فرم کوتاه پرسش‌نامه رضایت شغلی مینه‌سوتا و فرم کوتاه پرسش‌نامه شیف‌تگی بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی قرار گرفتند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشانگر برازش نسبتاً مطلوب مدل بود و نشان داد که شیف‌تگی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و رضایت شغلی را واسطه‌گری می‌کند. همچنین شیف‌تگی رابطه ابعاد کمال‌گرایی با انگیزه تدریس را نیز میانجی‌گری می‌کند. علاوه بر این، نتایج نشان‌دهنده ارتباط معنی‌دار ابعاد کمال‌گرایی با شیف‌تگی بود. در مورد رابطه ابعاد کمال‌گرایی با انگیزه تدریس تنها نگرانی‌های کمال‌گرایانه به‌طور منفی و مستقیم انگیزه تدریس را پیش‌بینی کرد. همچنین ابعاد کمال‌گرایی نتوانستند به‌طور مستقیم و معنی‌دار رضایت شغلی را پیش‌بینی کنند. درمجموع این پژوهش به اهمیت نقش میانجی‌گری تجربه شیف‌تگی در ارتباط با انگیزه تدریس و رضایت شغلی اشاره می‌کند و به مسئولان این حوزه توصیه می‌کند برای افزایش رضایت شغلی و انگیزه تدریس معلمان به شرایط لازم برای تجربه شیف‌تگی در آن‌ها توجه شود.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۳۰

استناد: جعفری ندوشن، ف.، رحیمی، م.، زارع، م.، و زندوانیان، ا. (۱۴۰۳). نقش میانجی‌گری شیف‌تگی در رابطه ابعاد کمال‌گرایی با انگیزه تدریس و رضایت شغلی در معلمان دوره ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره شانزدهم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۴۰۳، شماره پیاپی ۸۶، صفحه‌های ۲۴۴-۲۲۳

مقدمه

معلمان یکی از بزرگ‌ترین نیروهای کار در جهان را تشکیل می‌دهند. براساس داده‌های Education World Bank Statistic (2017)، ۸۴/۲۳ میلیون معلم در تمام سطوح آموزش در جهان مشغول به کار هستند که از این میان سهم دوره ابتدایی ۳۰/۲۷ میلیون نفر است. باوجود اینکه تدریس یکی از استرس‌زاترین کارها در کشورهای توسعه یافته است (Gallup, 2014)، براساس داده‌های UNESCO Institute for Statistics (2016) برآورد می‌شود که بیش از ۶۸ میلیون معلم جدید تا سال ۲۰۳۰ به این حرفه بپیوندند. بنابراین توجه به انگیزه^۱ و رضایت شغلی^۲ معلمان، ۱۵۰ میلیون معلم و دانش‌آموزان آن‌ها (Gavin et al., 2020) را در دنیا تحت تأثیر قرار می‌دهد، چراکه براساس پژوهش‌های متعدد بین انگیزه معلمان و انگیزه یادگیرندگان همبستگی زیادی وجود دارد (Pahlavanpoorfard & Soori, 2014; Viseu et al., 2016). این درحالی است که گزارشی در مورد دوازده کشور در جنوب آسیا و جنوب صحرای آفریقا نشان داد که مواردی از «بحران انگیزه» در میان معلمان وجود دارد که از جمله آن می‌توان به عدم پاسخ‌گویی به والدین و دانش‌آموزان، کلاس‌های شلوغ، مدیریت ضعیف مدارس و شرایط شغلی نامناسب معلمان اشاره کرد (Bennell & Akyeampong, 2007)، ازاین‌رو توجه به انگیزه معلمان و ارتقای آن دارای اهمیت است.

طبق نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان، رفتار با انگیزه به دو زیرگروه گسترده متمایز تقسیم شده است. اولین زیرگروه گسترده، انگیزه کنترل‌شده است که شامل درگیر شدن در رفتار به دلیل فشار درک شده برای انجام رفتار است، دومین زیرگروه انگیزه خودمختار است، که شامل رفتارهایی است که از درون خود منشأ می‌گیرد و بنابراین احساس کاملی از تمایل، اراده و انتخاب را در بر می‌گیرد (Deci & Ryan, 2000). انگیزه کنترل‌شده شامل «تنظیم بیرونی^۳» و «تنظیم درون‌فکنی شده^۴» است. در تنظیم بیرونی فشارهای بیرونی برای انجام رفتار وجود دارد اما در تنظیم درون‌فکنی شده فشار از درون نشأت می‌گیرد. انگیزه خودمختار شامل «تنظیم شناسایی شده^۵» و «انگیزه ذاتی^۶» است. تنظیم شناسایی شده حاصل شناسایی ارزش و اهمیت یک رفتار است و انگیزه ذاتی حاصل از لذت یا رضایت ذاتی ناشی از خود فعالیت است (Van den Berghe et al., 2014).

همان‌طور که اشاره شد متغیر انگیزه تدریس^۷ برای معلمان و دانش‌آموزان آن‌ها حائز اهمیت است اما کمبود معلم نیز امروزه یک مشکل بین‌المللی است و بسیاری از معلمان در پنج سال اول خدمت خود اقدام به ترک این حرفه می‌کنند (Gaikhors et al., 2014)، بنابراین امروزه رضایت شغلی معلم توجه بیشتری را به خود جلب کرده است. رضایت شغلی نه تنها با ابقاء معلم رابطه نزدیکی دارد، بلکه به بهزیستی معلمان و دانش‌آموزان آن‌ها، انسجام کلی مدرسه و ارتقای جایگاه حرفه معلمی (Toropova et al., 2020) نیز کمک می‌کند. در سال‌های اخیر، رضایت شغلی معلمان به شدت کاهش یافته است، ۳۹ درصد از معلمان در سال ۲۰۱۲ اظهار داشتند از موقعیت خود بسیار راضی هستند؛ درحالی‌که این رقم در سال ۲۰۰۸، ۶۲ درصد بوده است (Markow et al., 2013) بنابراین توجه به متغیر رضایت شغلی نیز ضروری به نظر می‌رسد. توافق کلی در مورد تعریف رضایت شغلی وجود ندارد، Weiss (2002) این اصطلاح را به‌طور کلی به‌عنوان «قضاوت‌های ارزیابانه مثبت یا منفی مردم در مورد شغل خود» تعریف می‌کند.

1. motivation

2. job satisfaction

3. external regulation

4. introjected regulation

5. identified regulation

6. intrinsic motivation

7. teaching motivation

پس از بررسی اهمیت انگیزه تدریس و رضایت شغلی معلمان به‌عنوان متغیرهای ملاک در این پژوهش، پرداختن به پیش‌بینی‌کننده‌های این دو بیش از پیش ضروری به نظر می‌رسد. درمجموع سه عامل اصلی در ادبیات پژوهشی، رضایت شغلی معلمان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد که عبارت‌اند از عوامل مربوط به مدرسه، عوامل مربوط به دانش‌آموزان و ویژگی‌های معلمان (Wang et al., 2019). همچنین در مدل رضایت شغلی Lent and Brown (2006) پنج دسته عامل بر رضایت شغلی اثرگذارند که عوامل عاطفی-شخصیتی یکی از آنها است. پژوهشگران پیشنهاد کرده‌اند که افزایش تمرکز بر ویژگی‌های شخصیتی درجه پایین‌تر ممکن است در روشن کردن ارتباط بین شخصیت و رفتار و پیامدهای عاطفی مفیدتر باشد. کمال‌گرایی^۱، یک ویژگی شخصیتی درجه پایین، پتانسیل قابل توجهی در توضیح استرس، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی دارد (Hammond et al., 2018). بنابراین در این پژوهش، کمال‌گرایی که یکی از ویژگی‌های شخصیتی معلم است به‌عنوان متغیر پیش‌بین مورد بررسی قرار گرفت. براساس پیشینه پژوهش یکی از ویژگی‌های شخصیتی که در رضایت شغلی معلمان نقش مهمی ایفا می‌کند، کمال‌گرایی است (Flett & Hewitt, 2016; Hammond et al., 2018; Reiser, 2016; Salehifard & Zabihisari, 2018; et al., 2018). که کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین براساس ادبیات پژوهشی کمال‌گرایی با انگیزه ارتباط دارد. پژوهش‌های Jowett et al. (2013)، Gaudreau et al. (2016)، Moore et al. (2018, 2021)، Shafii Motlaq et al. (2013) و Hill et al. (2018) در بررسی این رابطه دریافتند ابعاد ناسازگار کمال‌گرایی با انگیزه ارتباط منفی دارد و ابعاد سازگار کمال‌گرایی با انگیزه ارتباط مثبت دارد.

کمال‌گرایی به‌عنوان گرایش به تعیین استانداردهای شخصی بسیار بالا در عملکرد توصیف شده است (Frost & Marten, 1990; Hewitt et al., 2017) این متغیر شناختی-شخصیتی، همچنین شامل توجه انتخابی، تعمیم بیش از حد شکست، ارزیابی دقیق خود و تفکر همه یا هیچ است (Fairlie & Flett, 2003). بااین‌حال، تعاریف این سازه متناقض هستند زیرا تلاش دائمی برای کامل بودن جنبه‌های مثبت و منفی دارد (DiBartolo et al., 2004; Frost et al., 1990). این دیدگاه درباره دو نوع متضاد کمال‌گرایی توسط Stoeber and Otto (2006) با مفاهیم مشابه تلاش‌های کمال‌گرایانه و نگرانی‌های کمال‌گرایانه تکرار شد. افراد کمال‌گرا استانداردهای بسیار بالایی را بر خود تحمیل می‌کنند، این انتظارات بالا ممکن است به همان اندازه که ناشی از علاقه و لذت باشد، از مواردی مثل نمره، نگرانی‌های مربوط به رقابت، ارزیابی و به رسمیت شناخته شدن توسط دیگران نیز نشأت بگیرد. ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد تلاش‌های کمال‌گرایانه با انگیزه خودمختار رابطه مثبت دارد اما در نگرانی‌های کمال‌گرایانه این رابطه برعکس است (Gaudreau et al., 2016). معلمان با نگرانی‌های کمال‌گرایانه بالا ممکن است از تجربیات عاطفی مطلوب در کار برخوردار نباشند. آن‌ها در مدرسه احساس رضایت کمتری دارند و به‌ندرت شیفتگی^۲ را تجربه می‌کنند. بنابراین کمال‌گرایی بر انگیزش، رفتارهای آموزشی و تجربیات عاطفی تدریس معلمان تأثیر قابل توجهی دارد (Shim et al., 2020). گرایش به تجربه شیفتگی با ویژگی‌های شخصیتی مرتبط است، که هر دو متعلق به سلسله‌مراتب مرتبه دوم هستند. به‌عنوان مثال، رابطه شیفتگی با اضطراب منفی است (Csikszentmihalyi, 1975). همچنین شیفتگی در میان ابعاد اصلی شخصیت به‌شدت با روان‌رنجورگرایی، رابطه منفی و با وظیفه‌شناسی، رابطه مثبت دارد (Allen et al., 2013). کمال‌گرایی نیز از صفات درجه دوم است و به نظر می‌رسد با تجربه شیفتگی مرتبط باشد. همچنین، یک تلاش داوطلبانه در انجام یک کار دشوار و ارزشمند برای ایجاد تجربه شیفتگی ضروری است و این تلاش هم در تلاش‌های کمال‌گرایانه و هم نگرانی‌های

^۱. perfectionism

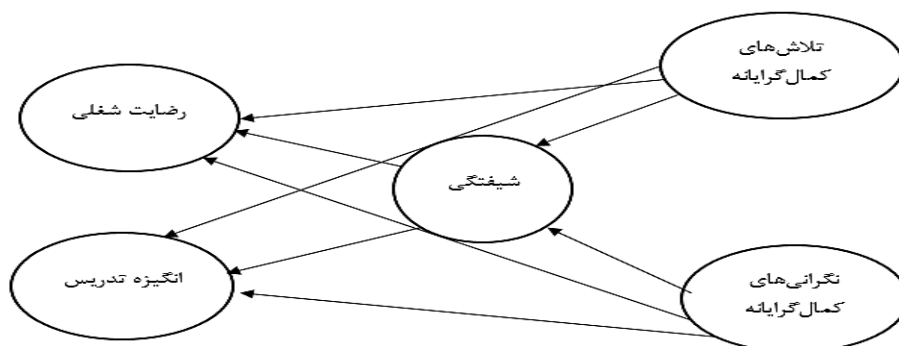
^۲. flow

کمال‌گرایانه وجود دارد. بنابراین برخی از این مکانیسم‌های عاطفی و انگیزشی که در کمال‌گرایی دخیل هستند، مانند تلاش برای کمال و تسلط بر وظایف در تلاش‌های کمال‌گرایانه و ترس از ارزیابی در نگرانی‌های کمال‌گرایانه (Ljubin-Golub et al., 2018) رابطه بین شیفتگی و کمال‌گرایی را جالب توجه کرده است. پژوهش‌های Powers et al. (2012)، Shim et al. (2020)، Ljubin-Golub et al. (2018) و Martínez and Durán (2020) در این زمینه دریافتند که ابعاد ناسازگار کمال‌گرایی با شیفتگی رابطه منفی و ابعاد سازگار کمال‌گرایی با شیفتگی رابطه مثبت دارد.

Csikszentmihalyi (1990) تجارب شیفتگی را به‌عنوان حالات هوشیاری که گهگاه توسط افرادی که عمیقاً درگیر یک فعالیت لذت‌بخش هستند، تجربه می‌شود تعریف می‌کند. بنابراین، تجربیات شیفتگی، حالات لذت‌بخش غرق شدن در کار را منعکس می‌کند که طی آن افراد سطح بالایی از انگیزه خودمختار را تجربه می‌کنند (Rivkin et al., 2018). در واقع شیفتگی بدین معنا است که یک فعالیت، نه به‌خاطر تقویت‌های بیرونی و عوامل خارجی بلکه به‌خاطر خود فعالیت از سوی فرد انجام می‌گیرد (Csikszentmihalyi, 1990). برای ورود به حالت شیفتگی، افراد باید به‌طور ذاتی انگیزه داشته باشند که به فعالیتی بپردازند و بین چالش ارائه‌شده و مهارت‌هایشان برای این چالش مطابقت وجود داشته باشد (Csikszentmihalyi, 2014; Liu & Csikszentmihalyi, 2020). بنابراین بین شیفتگی و انگیزه یک ارتباط معنایی وجود دارد (Csikszentmihalyi, 1997; Valenzuela et al., 2018). پژوهش‌های Keller et al. (2011)، O'zhan & Kocadere (2019)، Ljubin-Golub et al. (2020) و Joo Kam et al. (2020) در خارج از کشور و پژوهش‌های Jalili et al. (2019) و Mohsenian et al. (2017) در ایران در بررسی رابطه بین انگیزه و شیفتگی دریافتند شیفتگی پیش‌بینی‌کننده انگیزه است.

پژوهش‌های بسیار محدودی در زمینه رابطه شیفتگی و رضایت شغلی صورت گرفته است. برای نمونه Mihelič and Aleksić (2017)، de Freitas et al. (2019)، Gu et al. (2020)، Shim et al. (2021) و Golkari et al. (2013) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که رابطه این دو متغیر مثبت است و شیفتگی رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کند. از آنجایی که شیفتگی یک حالت روان‌شناختی از حداکثر خوش‌بینی و رضایت است که در طی انجام یک فعالیت تجربه می‌شود و معادل غوطه‌وری کامل در کار است (Csikszentmihalyi, 1990)، به نظر می‌رسد شیفتگی می‌تواند رضایت شغلی را پیش‌بینی کند و این رابطه در پژوهش Maeran and Cangiano (2013) تأیید شده است. تجربه شیفتگی ذاتاً پاداش‌دهنده است زیرا موجب می‌شود کارکنان در یک فعالیت شرکت کنند و توانایی‌های خود را تا حد نهایی گسترش دهند. در نتیجه، شغلی که به‌طور مکرر فرصت انجام وظایف چالش‌انگیز و در عین حال قابل مدیریت را می‌دهد، احتمالاً مزایایی برای کارکنان خواهد داشت (Csikszentmihalyi, 1990). براساس پیشینه و مطالب ذکرشده در بالا کمال‌گرایی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده متغیر شیفتگی باشد و شیفتگی نیز می‌تواند پیش‌بینی‌کننده رضایت شغلی و انگیزه تدریس باشد. با توجه به مطالبی که عنوان شد رضایت شغلی و انگیزه تدریس معلمان در کیفیت آموزش، بهبود نتایج آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حائز اهمیت فراوان است و شناخت عوامل پیش‌بینی‌کننده این دو متغیر نیاز به نگاه گسترده و عمیق دارد. ازطرفی روابط دومتغیری و خطی، بینش چندان عمیقی ارائه نمی‌دهد بنابراین، بررسی متغیرهای میانجی در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری که می‌تواند ارتباطات غیرمستقیم را شکل دهند در این زمینه ضرورت دارد. همچنین با توجه به جست‌وجوی پژوهشگران به نظر می‌رسد پژوهشی تاکنون نقش میانجی‌گری شیفتگی را در رابطه کمال‌گرایی با رضایت شغلی و یا انگیزه تدریس بررسی نکرده است، بنابراین در این زمینه شکاف پژوهشی وجود

دارد. از این‌رو، در این پژوهش نقش میانجی‌گری شیفتگی در رابطه کمال‌گرایی با انگیزه تدریس و رضایت شغلی مورد بررسی قرار گرفت. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

در راستای هدف پژوهش فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفت.

- ۱) تلاش‌های کمال‌گرایانه به صورت مثبت و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به صورت منفی رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۲) تلاش‌های کمال‌گرایانه به صورت مثبت و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به صورت منفی انگیزه تدریس را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۳) تلاش‌های کمال‌گرایانه به صورت مثبت و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به صورت منفی شیفتگی را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۴) تلاش‌های کمال‌گرایانه با میانجی‌گری شیفتگی پیش‌بینی‌کننده مثبت انگیزه تدریس است و نگرانی‌های کمال‌گرایانه با میانجی‌گری شیفتگی پیش‌بینی‌کننده منفی انگیزه تدریس است.
- ۵) تلاش‌های کمال‌گرایانه با میانجی‌گری شیفتگی پیش‌بینی‌کننده مثبت رضایت شغلی است و نگرانی‌های کمال‌گرایانه با میانجی‌گری شیفتگی پیش‌بینی‌کننده منفی رضایت شغلی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری، روابط ساختاری میان متغیرها مورد مطالعه قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان شاغل در دوره ابتدایی شهرستان یزد و اشکذر در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که براساس گزارش ادارات نواحی و منطقه نام‌برده، جامعه آماری پژوهش ۲۳۹۱ نفر بود. فرمول کوکران برای تعیین حجم نمونه مورد استفاده قرار گرفت و عدد ۳۳۱ به عنوان حداقل حجم نمونه به دست آمد. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای استفاده شد که ۵۴ مدرسه (۲۳ ابتدایی از ناحیه یک یزد، ۲۱ مدرسه ابتدایی از ناحیه دو یزد و ۱۰ مدرسه ابتدایی از شهرستان اشکذر) به طور تصادفی انتخاب شدند. پس از کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان یزد به مدیریت آموزش و پرورش نواحی یک و دو یزد و شهرستان اشکذر مراجعه شد و پس از اخذ مجوز و ارسال نامه معرفی نویسنده مسئول به کلیه مدارس که به طور تصادفی انتخاب شده بودند با توجه به شیوع بیماری کووید-۱۹ با مدیران هریک از مدارس گفت‌وگوی تلفنی صورت گرفت و توضیحات لازم درخصوص اهداف پژوهش، زمان و نحوه پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ها و همچنین محرمانه ماندن اطلاعات

پاسخ‌دهندگان به‌منظور جلب همکاری کامل ایشان در پژوهش ارائه گردید و لینک پرسش‌نامه‌های الکترونیکی به ایشان ارائه شد. رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها، آموزگار دوره ابتدایی شهرستان یزد و اشکذر بودن و دسترسی به فضای مجازی از ملاک‌های ورود و عدم تمایل به شرکت در پژوهش، ملاک خروج از پژوهش بود. پرسش‌نامه‌ها از طریق سایت پرس‌لاین^۱ به‌صورت آنلاین تدوین شده بودند به‌نحوی که پاسخ‌دهنده نمی‌توانست گویه‌ای را بدون پاسخ بگذارد، مدت‌زمان پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها به‌طور میانگین ۱۵ دقیقه بود که در ابتدای پرسش‌نامه ذکر شده بود تا از ابتدا پاسخ‌دهنده درباره میزان وقتی که باید برای پاسخ‌دهی به این پرسش‌نامه آنلاین بگذارد آگاهی داشته باشد. پرسش‌نامه‌ها پس از تکمیل و ثبت توسط پاسخ‌دهنده در سایت مورد استفاده ذخیره‌سازی شد. در نهایت ۳۷۴ معلم دوره ابتدایی (۱۵۶ نفر از ناحیه یک، ۱۵۸ نفر از ناحیه دو و ۶۰ نفر از شهرستان اشکذر) به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش در نظر گرفته شدند.

براساس اطلاعات توصیفی گروه نمونه ۱۵ درصد (۵۵ نفر) مشارکت‌کنندگان را مردان و ۸۵ درصد (۳۱۹ نفر) را زنان تشکیل داده بودند. بیش از ۶۸ درصد (۲۵۷ نفر) اعضای گروه نمونه، معلمان با مدرک کارشناسی بودند. حدود ۲۵ درصد اعضای گروه نمونه تحصیلات بالاتر از کارشناسی داشتند و حدود ۵ درصد اعضای گروه نمونه تحصیلات پایین‌تر از کارشناسی داشتند. از نظر نوع استخدام ۶۰ درصد گروه نمونه (۲۲۶ نفر) استخدام رسمی و پیمانی، حدود ۲۰ درصد حق‌التدریس، حدود ۱۳ درصد خرید خدمات و ۷ درصد سرباز معلم و شاغل در مدارس غیرانتفاعی بودند. از لحاظ سابقه تدریس به‌طور میانگین سابقه تدریس شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۱ سال با انحراف معیار ۸/۴۲ سال بود. همچنین ۳۵ نفر از معلمان در کلاس‌های چند پایه مشغول به خدمت بودند و مابقی به نسبت تقریباً برابر در پایه اول تا ششم دوره ابتدایی مشغول به تدریس بودند. ابزارهایی که جهت گردآوری داده‌ها استفاده شدند عبارت‌اند از:

مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست: مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست^۲ (Frost et al., 1990)، دارای ۳۵ گویه و شش بُعد نگرانی درباره اشتباهات، استانداردهای شخصی، انتظارات والدین، انتقادگرایی والدین، تردید درباره اعمال و سازمان‌دهی است که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. طبق نتایج پژوهش Frost et al. (1990) ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ابعاد مقیاس از ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ متغیر بود. همچنین ضریب پایایی کل مقیاس ۰/۹۰ بود و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داد که ۶۴/۵ درصد واریانس سازه کمال‌گرایی توسط این ۳۵ گویه تبیین می‌شود. در پژوهش Akhavan Abiri et al. (2019) که با هدف بررسی روایی و پایایی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست، انجام شد به‌منظور محاسبه پایایی، از روش‌های همسانی درونی و دونیمه‌سازی و جهت بررسی روایی همگرا، از پرسش‌نامه تجارب مربوط به روابط نزدیک، پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی، پرسش‌نامه کوتاه نظم‌جویی شناختی هیجان و مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس استفاده شد، ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۳ برای تردید درباره اعمال و ۰/۸۱ برای سازمان‌دهی و برای نمره کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین ساختار عاملی مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی واری و گردید، نتایج نشان داد این مقیاس در نمونه‌های غیربالینی ایرانی روایی و پایایی مناسبی دارد. در پژوهش حاضر طبق دیدگاه Stoeber and Otto (2006) کمال‌گرایی سازه‌ای دو بعدی در نظر گرفته شده است که از این دو بعد در پژوهش حاضر با نام تلاش‌های کمال‌گرایانه و نگرانی‌های کمال‌گرایانه یاد شده است. تلاش‌های کمال‌گرایانه نمره‌ای است که افراد از

۱. www.porsline.ir

۲. Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS)

بعد استانداردهای شخصی (گویه‌های ۴، ۶، ۱۲، ۱۶، ۱۹، ۲۴ و ۳۰) این مقیاس به دست می‌آورند و نگرانی‌های کمال‌گرایانه نمره‌ای است که افراد از بعد نگرانی در باره اشتباهات (گویه‌های ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۲۱، ۲۳، ۲۵ و ۳۴) و تردید در باره اعمال (گویه‌های ۱۷، ۲۸، ۳۲ و ۳۳) این مقیاس به دست می‌آورند (Shim et al., 2020). لازم به ذکر است که هیچ‌یک از گویه‌های این مقیاس نمره‌گذاری معکوس ندارند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای بعد تلاش‌های کمال‌گرایانه ۰/۶۵ و برای بعد نگرانی‌های کمال‌گرایانه ۰/۸۳ به دست آمد که نشان از پایداری مناسب این ابزار در نمونه پژوهش داشت. براساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی بار عاملی تمام گویه‌های دو بعد کمال‌گرایی به‌جز گویه ۲۴ بالای ۰/۳ ($p < ۰/۰۱$) بود که این گویه از مدل اصلی حذف شد. بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۱۲ (۰/۷۶) روی عامل تلاش‌های کمال‌گرایانه و کمترین آن با حذف گویه ۲۴ مربوط به گویه ۳۴ (۰/۳۵) روی عامل نگرانی‌های کمال‌گرایانه بود. میانگین واریانس تبیین‌شده برای تلاش‌های کمال‌گرایانه ۰/۲۸ و برای نگرانی‌های کمال‌گرایانه ۰/۳۰ بود.

پرسش‌نامه انگیزه تدریس معلمان: پرسش‌نامه انگیزه تدریس معلمان^۱ Soenens et al. (2012) شامل ۱۶ گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است و شامل چهار بعد تنظیم بیرونی (گویه‌های ۶، ۷، ۱۰ و ۱۵)، تنظیم درون‌فکنی شده (گویه‌های ۴، ۹، ۱۱، ۱۲)، تنظیم شناسایی شده (گویه‌های ۲، ۳، ۱۳، ۱۶) و انگیزه درونی (گویه‌های ۱، ۵، ۸، ۱۴) است. در پژوهش Soenens et al. (2012) روایی ملاکی پرسش‌نامه از طریق ارتباط با فرسودگی شغلی و سبک تدریس معلمان مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و ضرائب پایایی (آلفای کرونباخ) زیرگروه‌های مختلف انگیزشی (تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم همانندسازی شده و انگیزه درونی) رضایت‌بخش بود و در بازه ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ قرار داشت. در رابطه با نمره‌گذاری پرسش‌نامه پس از اختصاص وزن به چهار نوع انگیزه با توجه به درجه خودمختار بودن آن‌ها یعنی تنظیم بیرونی ۲-، تنظیم درون‌فکنی شده ۱-، تنظیم همانندسازی شده ۱+ و انگیزه درونی ۲+، این نمرات وزنی جمع شد تا شاخص خودمختاری نسبی انگیزه تدریس ایجاد شود که با توجه به روش نمره‌گذاری می‌تواند مثبت یا منفی باشد. آلفای کرونباخ پرسش‌نامه در این پژوهش ۰/۸۳ بود. در مطالعه Roohani et al. (2018) این پرسش‌نامه به‌صورت چهار بعدی در نظر گرفته شد و نمره هر بعد به‌صورت مجزا محاسبه شد و ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) مناسبی برای ابعاد مختلف از ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ گزارش گردید، به استثنای ضریب زیرمقیاس تنظیم درون‌فکنی شده ($\alpha = ۰/۶۰$) که تاحدی پایین بود. در پژوهش حاضر مشابه پژوهش Soenens et al. (2012) براساس نمرات وزنی میزان انگیزه خودمختار برای تدریس محاسبه شد، همچنین میزان آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی خوب ابزار بود. براساس تحلیل عاملی تأییدی گویه‌های ۳، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵ به‌دلیل بار عاملی زیر ۰/۳ از مدل پژوهش حذف شدند و سایر گویه‌ها از بار عاملی بالای ۰/۳ برخوردار بودند. بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۳ (۰/۸۶) و کمترین بار عاملی مربوط به گویه ۶ (۰/۳۵) بود. میانگین واریانس استخراج شده ۰/۵۳ بود.

فرم کوتاه پرسش‌نامه رضایت شغلی مینه‌سوتا: فرم کوتاه پرسش‌نامه رضایت شغلی مینه‌سوتا^۲ (Weiss et al., 1967) شامل ۲۰ گویه در سه بعد (رضایت درونی، رضایت بیرونی و رضایت عمومی) است که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از بسیار ناراضی هستم (۱) تا بسیار راضی هستم (۵) تنظیم شده است و حاصل جمع نمرات همه گویه‌ها نمره کل رضایت شغلی را نشان می‌دهد. Weiss et al. (1967) برای بررسی روایی فرم کوتاه پرسش‌نامه رضایت شغلی علاوه بر استنباطی

۱. Motivation to Teach Questionnaire (MTQ)

۲. Short form of the Minnesota Job Satisfaction Questionnaire (MSQ)

که از روایی فرم بلند داشتند دو منبع دیگر یعنی مطالعه تفاوت گروه‌های شغلی و رابطه بین رضایت‌بخشی^۱ و رضایتمندی^۲ طبق نظریه تنظیم کار را بررسی کردند که نشان‌دهنده روایی این پرسش‌نامه بود. میانگین ضرایب پایایی برای رضایت درونی ۰/۸۶، رضایت بیرونی ۰/۸۰ و رضایت عمومی ۰/۹۰ بود. در پژوهش Jalili Shishvan et al. (2018) روایی صوری و محتوایی این پرسش‌نامه به تایید ۸۰ نفر از متخصصان مدیریت ورزشی رسید. همچنین برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۹ گزارش شد. از آنجایی که پژوهش‌های مختلف در تحلیل‌های عاملی که انجام دادند به نتایج متفاوتی رسیدند (Martins & Proença, 2012; Schriesheim et al., 1993) در پژوهش حاضر مانند پژوهش‌های Karagün and Ekiz (2020) و Danaci (2019) تنها نمره رضایت شغلی کلی مورد استفاده قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه ۰/۸۵ به دست آمد که بیانگر پایایی بالای این ابزار بود. طبق نتایج تحلیل عاملی تأییدی بار عاملی تمام گویه‌ها به جز گویه ۲ بالای ۰/۳ بود که از مدل پژوهش حذف شده است. بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۱۶ (۰/۶۴) و کمترین بار عاملی مربوط به گویه ۴ (۰/۳۳) است که نشان می‌دهد کلیه گویه‌ها روی رضایت شغلی بار مثبت و معنی‌دار ($p < 0.01$) دارند. میانگین واریانس تبیین شده رضایت شغلی از طریق گویه‌های این پرسش‌نامه ۰/۲۵ است.

پرسش‌نامه شیفتگی: فرم کوتاه پرسش‌نامه شیفتگی^۳ Engeser and Rheinberg (2008)، شامل ۱۰ گویه است که در طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۷) تنظیم شده است. شیفتگی در این پرسش‌نامه شامل دو بعد است، بعد روان بودن عملکرد^۴ و بعد جذب شدن در فعالیت^۵، که مربوط به غوطه‌وری در فعالیت است. در پژوهش Engeser and Rheinberg (2008) ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای نمره شیفتگی ۰/۹۲ بود و برای روان بودن عملکرد و جذب شدن در فعالیت به‌ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۷۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر مشابه پژوهش‌های O'zhan and Kocadere (2019)، Erhel and Jamet (2019) و Moneta (2017) با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی شیفتگی تک بعدی در نظر گرفته شد و نمره شیفتگی حاصل جمع نمرات پاسخ‌دهندگان به ده گویه این پرسش‌نامه است و هیچ‌یک از گویه‌ها نمره‌گذاری معکوس ندارند، همچنین آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در نمونه پژوهش حاضر ۰/۸۳ به دست آمد که بیانگر پایایی بالای این ابزار بود. براساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی بار عاملی تمام گویه‌های پرسش‌نامه شیفتگی به جز گویه ۱۰ که از مدل اصلی حذف شد بالای ۰/۳ بود که نشان می‌دهد گویه‌ها روی شیفتگی بار عاملی مثبت و معنی‌دار ($p < 0.01$) داشتند. بیشترین بار عاملی مربوط به گویه ۵ (۰/۷۸) و کمترین آن با حذف گویه ۱۰ مربوط به گویه ۱ (۰/۳۸) بود. همچنین میانگین واریانس تبیین شده ۰/۴۳ بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌ها در سطح آمار توصیفی (درصد، فراوانی، میانگین، انحراف معیار) با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و در سطح آمار استنباطی (مدل‌سازی معادلات ساختاری) با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین برای بررسی روابط غیرمستقیم و نقش متغیر میانجی، از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

پس از گردآوری داده‌ها و قبل از تحلیل و واریس آن‌ها، پیش‌فرض‌های داده‌های گم‌شده، داده‌های غیرعادی، بهنجاری و همخطی چندگانه بررسی شدند. پرسش‌نامه‌های پژوهش به‌صورت آنلاین طراحی شده بودند و پاسخ به تمام گویه‌ها

¹. satisfactoriness

². satisfaction

³. Flow Scale (FS)

⁴. fluency of performance

⁵. absorption by activity

الزامی بود بنابراین هیچ داده گم‌شده‌ای وجود نداشت. در این پژوهش داده‌های دورافتاده، از طریق نمرات استاندارد Z (آزمون دو دامنه، $p > 0/001$ ، $Z = \pm 3$) بررسی شدند که براساس نتایج، سه مورد داده دورافتاده وجود داشت که از تحلیل آماری کنار گذاشته شدند. برای بررسی بهنجار بودن متغیرها مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها محاسبه شد که قدر مطلق آن‌ها برای تمام متغیرها کوچکتر از ۱ بود که نشان‌دهنده بهنجار بودن توزیع متغیرهای پژوهش بود. همخطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست‌آمده برای متغیرها، بیشتر از ۰/۱۰ (بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۶) و مقادیر عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای متغیرها، کوچک‌تر از ۱۰ (بین ۱/۱۵ تا ۱/۲۲) بودند که نشان‌دهنده عدم همخطی چندگانه بین متغیرها است.

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار و مقادیر چولگی و کشیدگی هریک از متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
کمال‌گرایی	نگرانی‌های کمال‌گرایانه	۳۰/۹۴	۷/۲۹	۰/۰۵	۰/۲۵
	تلاش‌های کمال‌گرایانه	۲۴/۴۵	۳/۷۶	-۰/۰۳	۰/۲۵
شیفتگی	-	۵۳/۰۹	۸/۹۴	-۰/۷۱	۰/۸۵
رضایت شغلی	-	۷۰/۳۴	۹/۴۸	۰/۱۲	-۰/۱۲
انگیزه تدریس	-	۱۴/۱۳	۸/۹۴	۰/۰۰	-۰/۱۱

در ادامه، جدول ۲ نشان‌دهنده ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵
۱	نگرانی‌های کمال‌گرایانه	۱				
۲	تلاش‌های کمال‌گرایانه	۰/۲۰**	۱			
۳	شیفتگی	-۰/۲۳**	۰/۳۱**	۱		
۴	رضایت شغلی	-۰/۱۴**	۰/۱۵**	۰/۳۲**	۱	
۵	انگیزه تدریس	-۰/۴۵**	-۰/۰۲	۰/۳۴**	۰/۲۲**	۱

** $p < 0/01$

براساس مندرجات جدول ۲ رابطه ابعاد کمال‌گرایی با یکدیگر مثبت و معنی‌دار بود. رابطه شیفتگی با نگرانی‌های کمال‌گرایانه منفی و معنی‌دار و با تلاش‌های کمال‌گرایانه مثبت و معنی‌دار بود. رابطه شیفتگی با رضایت شغلی و انگیزه تدریس نیز مثبت و معنی‌دار بود. همچنین رابطه رضایت شغلی با انگیزه تدریس مثبت و معنی‌دار بود. رابطه رضایت شغلی با نگرانی‌های کمال‌گرایانه منفی و معنی‌دار و با تلاش‌های کمال‌گرایانه مثبت و معنی‌دار است. انگیزه تدریس با نگرانی‌های کمال‌گرایانه رابطه منفی و معنی‌دار داشت اما با تلاش‌های کمال‌گرایانه رابطه معنی‌داری نداشت. براساس اطلاعات جدول ۲ همبستگی بین متغیرها معنی‌دار است، بنابراین امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گشت.

در ادامه، برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی روابط ساختاری بین متغیرها براساس مدل پژوهش، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. بررسی شاخص‌های برازندگی مدل که در جدول ۳ ارائه شده است نشان‌دهنده برازندگی نسبتاً مطلوب مدل است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص‌های برازش	X ² /df	CFI	PCFI	RMSEA	HOLTER	GFI	PCLOSE
مقادیر مدل	۱/۹۵	۰/۸۲	۰/۷۸	۰/۰۵	۲۰۷	۰/۷۸	۰/۳۴
مقادیر مطلوب	≤ ۳	> ۰/۹	> ۰/۵	≤ ۰/۰۵	۲۰۰ <	> ۰/۹	> ۰/۰۵
شاخص‌ها							

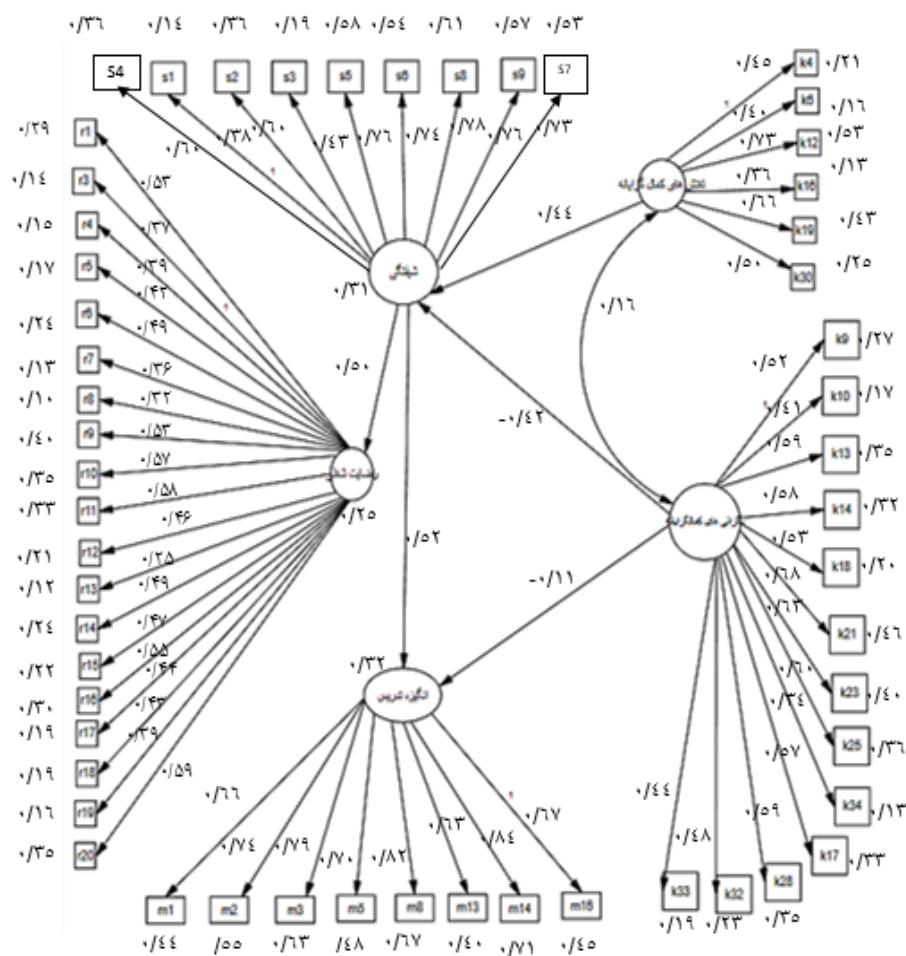
در ادامه، جدول ۴ ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و کل متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
تلاش‌های کمال‌گرایانه به شیفستگی	۰/۴۴**	---	۰/۴۴**
نگرانی‌های کمال‌گرایانه به شیفستگی	-۰/۴۲**	---	-۰/۴۲**
تلاش‌های کمال‌گرایانه به رضایت شغلی	---	۰/۲۲**	۰/۲۲**
نگرانی‌های کمال‌گرایانه به رضایت شغلی	---	-۰/۲۰**	-۰/۲۰**
تلاش‌های کمال‌گرایانه به انگیزه تدریس	---	۰/۲۳**	۰/۲۳**
نگرانی‌های کمال‌گرایانه به انگیزه تدریس	-۰/۱۱*	-۰/۲۱**	-۰/۳۲**
شیفستگی به رضایت شغلی	۰/۵۰**	---	۰/۵۰**
شیفستگی به انگیزه تدریس	۰/۵۲**	---	۰/۵۲**

*P < ۰/۰۵ ** p < ۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ قابل مشاهده است تلاش‌های کمال‌گرایانه بر شیفستگی اثر مثبت و مستقیم داشت (۰/۰۱، $p < ۰/۴۴$) اما نگرانی‌های کمال‌گرایانه بر شیفستگی اثر منفی و مستقیم داشت (۰/۰۱، $p < -۰/۴۲$). شیفستگی نیز به‌طور مستقیم و مثبت بر رضایت شغلی (۰/۰۱، $p < ۰/۵۰$) و انگیزه تدریس (۰/۰۱، $p < ۰/۵۲$) تأثیر داشت. تأثیر تلاش‌های کمال‌گرایانه بر رضایت شغلی با واسطه‌گری شیفستگی مثبت بود (۰/۰۱، $p < ۰/۲۲$). همچنین نگرانی‌های کمال‌گرایانه نیز بر رضایت شغلی اثر منفی غیرمستقیم با واسطه شیفستگی داشت (۰/۰۱، $p < -۰/۲۰$). تلاش‌های کمال‌گرایانه به‌طور مثبت و غیرمستقیم با واسطه شیفستگی انگیزه تدریس را پیش‌بینی می‌کرد (۰/۰۱، $p < ۰/۲۳$). نگرانی‌های کمال‌گرایانه نیز هم به‌طور منفی و با واسطه شیفستگی (۰/۰۱، $p < -۰/۲۱$) و هم به‌صورت مستقیم (۰/۰۵، $p < -۰/۱۱$) بر انگیزه تدریس اثر داشت. ابعاد کمال‌گرایی ارتباط مستقیم با رضایت شغلی نداشتند و تلاش‌های کمال‌گرایانه اثر مستقیم بر انگیزه تدریس نداشت. همبستگی نگرانی‌های کمال‌گرایانه و تلاش‌های کمال‌گرایانه نیز مثبت و معنی‌دار بود ($p = ۰/۱۶$ ، $r = ۰/۵$). میزان واریانس تبیین‌شده متغیر انگیزه تدریس ۳۲ درصد و متغیر رضایت شغلی ۲۵ درصد بود. شکل ۱ مدل ساختاری و نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی یک مدل علی پیرامون نقش میانجی‌گری شیفتگی در رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی با رضایت شغلی و انگیزه تدریس در قالب مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. در رابطه با فرضیه اول پژوهش یافته‌ها نشان دادند که هیچ‌یک از ابعاد کمال‌گرایی نتوانستند به‌طور مستقیم و معنی‌داری رضایت شغلی را پیش‌بینی کنند. این نتایج با نتایج پژوهش‌های (2016) Reiser، (2018) Hammond et al. و (2018) Salehifard and Zabihisari که نشان دادند ابعاد کمال‌گرایی به‌طور مستقیم با رضایت شغلی ارتباط دارد ناهم‌سو است، چراکه در این پژوهش‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده نشده است. از طرفی پژوهش‌ها در زمینه ارتباط کمال‌گرایی با متغیرهای سازمانی به‌ویژه رضایت شغلی مهم است و نیاز به مطالعات پژوهشی بیشتری وجود دارد (Flett, & Hewitt, 2016). پژوهش (Fairlie and Flett, 2003) نشان داد که تنها بعد کمال‌گرایی جامعه‌مدار با نارضایتی شغلی مرتبط است ولی رابطه این بعد با رضایت شغلی مبهم است. همچنین کمال‌گرایی دیگران محور و خودمحور رابطه معنی‌داری با رضایت شغلی نشان ندادند. در پژوهش Flett and Hewitt (2016) نیز ارتباط معنی‌داری بین کمال‌گرایی تجویز شده از نظر اجتماعی و رضایت شغلی پایین مشاهده

شد اما سایر ابعاد رابطه معنی‌داری با رضایت شغلی نشان ندادند. در توجیه عدم توانایی ابعاد کمال‌گرایی در پیش‌بینی مستقیم رضایت شغلی یک احتمال این است که پاسخ‌دهندگان بیشتر بر اجتناب از جنبه‌های منفی کار و فرسودگی شغلی به جای آنچه باعث رضایت شغلی می‌شود متمرکز شده باشند. همان‌طور که ذکر شد در رابطه با ارتباط کمال‌گرایی و متغیرهای سازمانی در ادبیات پژوهش شکاف وجود دارد و به نظر می‌رسد متغیرهای تعدیل‌کننده‌ای مانند سبک‌های مقابله‌ای، ارزیابی عملکرد، استرس و مانند آن، باید در مدل‌های پژوهشی آینده در ارتباط کمال‌گرایی و رضایت شغلی وارد شوند تا این رابطه شفاف‌تر شود (Flett & Hewitt, 2016). یکی دیگر از دلایل عدم تأثیر مستقیم کمال‌گرایی بر رضایت شغلی را می‌توان در نمونه پژوهش جست‌وجو کرد، اکثر نمونه پژوهش حاضر را زنان تشکیل داده‌اند و یک احتمال وجود دارد که با توجه به فرهنگ ایران بانوان کمال‌گرایی‌شان را به مسائلی به جز مسائل کاری معطوف کنند و به این سبب ارتباط مستقیمی بین این دو متغیر یافت نشده باشد.

در رابطه با فرضیه دوم پژوهش نتایج مدل‌سازی نشان داد که نگرانی‌های کمال‌گرایانه به‌طور مستقیم و منفی انگیزه تدریس را پیش‌بینی می‌کند اما تلاش‌های کمال‌گرایانه به‌طور مستقیم انگیزه تدریس را پیش‌بینی نمی‌کند. پژوهش‌های Jowett et al. (2013)، Gaudreau et al. (2016)، Moore et al. (2018, 2021) و Shaffi Motlaq et al. (2013) نشان دادند که جنبه‌های منفی کمال‌گرایی با سطوح پایین انگیزه خودمختار و جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی با سطوح بالای انگیزه خودمختار در ارتباط است که نتایج پژوهش حاضر با بخش اول نتایج این پژوهش‌ها که نشان‌دهنده ارتباط مستقیم و منفی کمال‌گرایی ناساگار با انگیزه خودمختار است همسانی دارد. همچنین نتیجه پژوهش حاضر با نتیجه پژوهش Hill et al. (2018) که نشان داد نگرانی‌های کمال‌گرایانه به‌وضوح برای ورزشکاران ناسازگار است، درحالی‌که تلاش‌های کمال‌گرایانه پیچیده و مبهم است هم‌سویی دارد. نگرانی‌های کمال‌گرایانه نوعی کمال‌گرایی ناسازگار است که به نگرانی در مورد اشتباهات، ترس از شکست، انتقاد شدید از خود، ارزش وابسته به عملکرد و واکنش‌های هیجانی منفی به فاصله انتظارات از خود و عملکرد واقعی اشاره دارد. افراد با این نوع کمال‌گرایی از شکست خوردن و انتقاد دیگران می‌ترسند و برای جلوگیری از شکست ضعیف و عواقب منفی آن تلاش می‌کنند. بنابراین با اهداف بیگانه هستند و با تمرکز بر اجتناب از شکست که مانع لذت و درگیری در کار است به‌احتمال زیاد انگیزه کنترل‌شده را شکل می‌دهند (یا حفظ می‌کنند). براساس نظریه خودتعیین‌گری، افراد با انگیزه کنترل‌شده تحت تسلط فشارهای درونی یا فشارهای بیرونی، مانند احساس گناه یا شرم و ترس از مجازات هستند به همین دلیل نگرانی‌های کمال‌گرایانه با انگیزه تدریس رابطه منفی دارد. اما در مورد تلاش‌های کمال‌گرایانه برخی از مطالعات قبلی اشاره کرده‌اند که تلاش‌های کمال‌گرا ممکن است خطرات خاص خود را داشته باشد و به‌عنوان یک شمشیر دو لبه عمل کند (Gaudreau et al., 2016; Hewitt et al., 2017). تلاش‌های کمال‌گرایانه به‌جای اینکه فقط عناصر تلاش را شامل شوند، معمولاً شامل مؤلفه‌های خودارزیابی نیز می‌شوند که حداقل تاحدی با نگرانی‌های کمال‌گرایانه مشترک هستند. برای مثال، عناصری از خودارزشی مشروط در بُعد استانداردهای فردی پرسش‌نامه Frost et al. (1990) مشهود است. بنابراین تلاش‌های کمال‌گرایانه فراتر از تلاش برای موفقیت است و شامل عناصر انتقاد از خود و پذیرش مشروط خود است. از این‌رو، همان باورهایی که زیربنای نگرانی‌های کمال‌گرایانه هستند، منجر به تلاش‌های کمال‌گرایانه نیز می‌شوند (یعنی پذیرش خود مشروط). در نتیجه، زمانی که واریانس مشترک آن‌ها حذف شود، این ویژگی‌های اساسی و تعیین‌کننده ممکن است از بین بروند و تلاش‌های کمال‌گرایانه ممکن است از نظر مفهومی از آنچه در ابتدا تصور و در نظر گرفته شده بود دورتر شوند (DiBartolo et al., 2004).

در مورد فرضیه سوم پژوهش نتایج نشان داد که تلاش‌های کمال‌گرایانه به صورت مثبت و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به صورت منفی شیفتگی را پیش‌بینی می‌کنند. این نتیجه با پژوهش‌های Ljubin-Golub et al. (2018) و Shim et al. (2020) و Martínez and Durán (2020) که نشان دادند ابعاد سازگار کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت شیفتگی و ابعاد ناسازگار کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده منفی شیفتگی است هم‌خوانی دارد. تلاش داوطلبانه برای رسیدن به چیزی یکی از شروط تجربه شیفتگی است (Csikszentmihalyi, 1990)، در تلاش‌های کمال‌گرایانه این تلاش ملایم و بدون فشار بیرونی است درحالی‌که در نگرانی‌های کمال‌گرایانه این تلاش با احساس فشار بیرونی همراه است، در واقع در نگرانی‌های کمال‌گرایانه، تلاش‌ها با احساس وظیفه تحمیل‌شده و صرف انرژی زیاد برای حفظ تمرکز و موفقیت مشخص می‌شود (Ljubin-Golub et al., 2018). اگر تلاش فارغ از نگرانی‌ها را تسهیل‌کننده حالت تمرکز بدون زحمت و تجربه اتوتلیک^۱ تصور کنیم که به نوبه خود عملکرد را تسهیل می‌کند، این یافته منطق نظری دارد (Powers et al., 2012) زیرا تمرکز بدون زحمت و تجربه اتوتلیک از ابعاد اصلی شیفتگی هستند. از طرف دیگر، افراد با نگرانی‌های کمال‌گرایانه دائماً درگیر ارزیابی دیگران از خودشان هستند، که خلاف خودآگاهی و جذب شدن در کار است که برای تجربه شیفتگی ضروری است (Ljubin-Golub et al., 2018). به همین دلیل تلاش‌های کمال‌گرایانه با شیفتگی ارتباط مثبت و نگرانی‌های کمال‌گرایانه با شیفتگی ارتباط منفی دارد.

براساس یافته‌های پژوهش نقش میانجی‌گری شیفتگی در رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و انگیزه تدریس معنی‌دار است. طبق جست‌وجوی پژوهشگران تاکنون پژوهشی نقش واسطه‌ای شیفتگی در رابطه بین کمال‌گرایی و انگیزه تدریس را بررسی نکرده است اما به طور جداگانه رابطه کمال‌گرایی و شیفتگی و رابطه شیفتگی و انگیزه به طور محدود بررسی شده است. در فرضیه سوم رابطه کمال‌گرایی و شیفتگی بررسی و تبیین شد که چگونه ابعاد کمال‌گرایی شیفتگی را پیش‌بینی می‌کنند. در ارتباط با رابطه شیفتگی و انگیزه خودمختار پژوهش‌های O'zhan and Kocadere (2018) و Valenzuela et al. (2018) و Joo Kam et al. (2020) در خارج از کشور و Mohsenian et al. (2017) در ایران نشان دادند که شیفتگی با انگیزه در ارتباط است. در مجموع این پژوهش‌ها به نقش واسطه‌ای شیفتگی در رابطه ابعاد کمال‌گرایی با انگیزه تدریس اشاره دارد، به این صورت که ابعاد کمال‌گرایی شیفتگی را پیش‌بینی می‌کنند و شیفتگی انگیزه تدریس را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت تلاش مداوم اما ملایم برای دستیابی به معیارهای بالا که از شاخص‌های تلاش‌های کمال‌گرایانه است عامل پیوند مثبت مستقیم بین تلاش‌های کمال‌گرایانه و شیفتگی است، زیرا این امر در هر دوی آنها بسیار مهم است. از طرف دیگر، افراد با نگرانی‌های کمال‌گرایانه دائماً بر ارزیابی دیگران از خود متمرکز هستند، که این خود خلاف خودآگاهی و جذب شدن در کار است که برای تجربه شیفتگی لازم است؛ به این ترتیب تلاش‌های کمال‌گرایانه به صورت مثبت و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به صورت منفی شیفتگی را پیش‌بینی می‌کنند. ارتباط مثبت شیفتگی و انگیزه تدریس با مبانی نظری شیفتگی و نظریه خودتعیین‌گری هم‌خوانی دارد به این صورت که فعالیت در شرایط سازگاری چالش و مهارت لذت‌بخش می‌شود و انگیزه‌های درونی را برمی‌انگیزد، بنابراین تجربه شیفتگی ذاتاً پاداش‌دهنده است و فرد را به جست‌وجو و تکرار تجربه سوق می‌دهد (Keller et al., 2011). از آنجایی که افراد از حالت انطباق تعادل بین مهارت‌ها و خواسته‌های مرتبط با وظیفه و تکلیف لذت می‌برند، به مرور اهداف چالش‌برانگیزتری برای خود تعیین می‌کنند تا در این حالت بمانند و با بالا بردن سطح چالش، مهارت‌های موجود را گسترش می‌دهند و در نتیجه ظرفیت‌های پیچیده‌تری برای عمل ایجاد می‌کنند. براساس این دیدگاه، زمانی که افراد متوجه می‌شوند مهارت‌هایشان

^۱. autotelic experience

در حال رشد است، احساس لذت مستمر و عمیق کرده (Engeser & Rheinberg, 2008) و انگیزه درونی را تجربه می‌کند. همچنین می‌توان به تجربه اتوتلیک که یکی از ابعاد مهم شیفتگی است اشاره کرد، شخصیت اتوتلیک دارای انگیزه درونی برای انجام کار است و تجربه شیفتگی منجر به انگیزه درونی می‌شود و فرد برای رسیدن دوباره به این حالت مجدداً در فعالیت درگیر می‌شود. Csikszentmihalyi (2014) نیز در همین رابطه اظهار داشت که تجربه شیفتگی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در ایجاد انگیزه است.

بر اساس مدل ساختاری پژوهش نقش میانجی‌گری شیفتگی در رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و رضایت شغلی معنی‌دار است. بنابر جست‌وجوی پژوهشگران به نظر می‌رسد تاکنون پژوهشی نقش میانجی‌گری شیفتگی را در رابطه کمال‌گرایی و رضایت شغلی بررسی نکرده است اما نتایج پژوهش‌های Mihelič and Aleksić (2017)، de Freitas et al. (2019)، Shim et al. (2021) و Gholkari et al. (2013) نشان‌دهنده ارتباط شیفتگی با رضایت شغلی بودند که با نتایج پژوهش حاضر همسو است. در تبیین این نتیجه همان‌طور که در رابطه با دو فرضیه قبلی بیان شد به نظر می‌رسد برخی از این مکانیسم‌های عاطفی و انگیزشی که در کمال‌گرایی دخیل هستند، مانند تلاش برای کمال و تسلط بر وظایف در تلاش‌های کمال‌گرایانه، یا ترس از ارزیابی دیگران در نگرانی‌های کمال‌گرایانه باعث شده است که تلاش‌های کمال‌گرایانه و نگرانی‌های کمال‌گرایانه به ترتیب پیش‌بینی‌کننده مثبت و منفی شیفتگی باشند. همچنین رضایت شغلی به معنای قضاوت‌های ارزیابانه مثبت و منفی افراد در مورد شغلشان است (Weiss, 2002). زمانی که فردی شیفتگی را تجربه می‌کند از نظر شناختی کارآمد، عمیقاً درگیر و با انگیزه است و سطح بالایی از لذت و شادی را تجربه می‌کند. با این توضیح منطقی به نظر می‌رسد که فردی که هنگام انجام فعالیت شیفتگی را تجربه می‌کند از آن کار ارزیابی مثبتی دارد و از انجام آن فعالیت احساس رضایت می‌کند. به نوعی شیفتگی به افراد کمک می‌کند تا از فعالیت لذت برده و رضایت داشته باشند (Csikszentmihalyi, 1975) و به این ترتیب شیفتگی، رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کند.

در رابطه با محدودیت‌های پژوهش حاضر باید گفت از آنجایی که طرح پژوهش از نوع همبستگی بوده است و رابطه علت و معلولی میان متغیرها را منعکس نمی‌کند باید در این زمینه احتیاط لازم به عمل آید. همچنین جامعه پژوهش حاضر کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان یزد و اشکذر بوده است و در تعمیم نتایج به سایر جوامع باید احتیاط نمود.

از آنجایی که پژوهش‌های محدودی به متغیر شیفتگی در بافت فرهنگی کشورمان پرداخته‌اند برای روشن شدن ابعاد مختلف این متغیر پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بیشتری روی این متغیر انجام شود. همچنین پرسش‌نامه انگیزه تدریس معلمان و شیفتگی مورد استفاده در این پژوهش، در پژوهش‌های خارجی جدید مورد استفاده قرار گرفته‌اند اما در ایران به ندرت از آن‌ها استفاده شده است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از این ابزارها بیشتر استفاده شود و متناسب با فرهنگ کشورمان هنجارسازی شود. بعلاوه شیفتگی در این پژوهش با استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی بررسی شد؛ پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده رویکردهای کیفی مانند روش نمونه‌گیری تجربه، روش دفترچه خاطرات، ارزیابی ناظر و مانند آن را مورد استفاده قرار دهند. با توجه به تأثیرات قابل توجه کمال‌گرایی معلم بر شیفتگی، انگیزه و رضایت در محیط کار، گام منطقی بعدی بررسی عوامل زمینه‌ای است که باعث تقویت یا کاهش تمایلات کمال‌گرایی در معلمان می‌شود. گنجاندن کیفیت عاطفی تعاملات معلم و دانش‌آموز یا فضای اجتماعی کلاس درس و شیوه‌های ارزشیابی معلمان می‌تواند مفید باشد.

نتایج این پژوهش نشان‌دهنده این بود که داشتن استانداردهای بالا و تلاش برای رسیدن به آن می‌تواند به شیفتگی بیشتر در کار کمک کند. از سوی دیگر، کاهش نگرانی‌های کمال‌گرایانه می‌تواند به عنوان یک درمان برای معلمان با شیفتگی کم کمک کند. بنابراین، توصیه می‌شود مدیران و دست‌اندرکاران با تأکید بر توسعه مهارت‌های حرفه‌ای تا سطح تسلط،

ترویج اسناد خوش‌بینانه، تنظیم اهداف واقع‌بینانه اما بالا، نگرانی‌های کمال‌گرایانه را کاهش دهند و تلاش‌های کمال‌گرایانه را بالا ببرند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی راه‌های مقابله با کمال‌گرایی ناسازگار، کارگاه توسعه حرفه‌ای و یا راهنمایی‌های رسمی و غیررسمی می‌تواند در این زمینه موثر باشد. مدیران مدرسه می‌توانند اهداف را به گونه‌ای تنظیم کنند تا با تلاش معقول قابل دستیابی باشند.

سپاسگزاری

از اداره کل آموزش و پرورش استان یزد و مدیریت آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ یزد و شهرستان اشکذر که در اجرای پژوهش همکاری نمودند، همچنین آموزگاران شهرستان یزد و اشکذر که در این پژوهش شرکت نمودند کمال تشکر و قدردانی را به عمل می‌آوریم.

منابع

- Akhavan Abiri, F., Shairi, M. R., & Gholami Fesharaki, M. (2019). The investigation of psychometric properties of Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS). *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6(1), 87-106. [In Persian]
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-97.
- Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia* (No. 71). London: Fid.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play* (1st Ed.). Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In D. Aikay (Eds.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 209-226).
- Danaci, E. (2019). The association of job satisfaction and burnout with individualized care perceptions in nurses. *Nursing Ethics*, 2(1), 1-15.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- de Freitas, C. P. P., Damásio, B. F., Haddad, E. J., & Koller, S. H. (2019). Work-Related Flow Inventory: Evidence of validity of the Brazilian version. *Psychological Evaluation*, 29, 1-9.
- DiBartolo, P. M., Frost, R. O., Chang, P., LaSota, M., & Grills, A. E. (2004). Shedding light on the relationship between personal standards and psychopathology: The case for contingent self-worth. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 241-254.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32(3), 158-172.
- Erhel, S., & Jamet, E. (2019). Improving instructions in educational computer games: Exploring the relations between goal specificity, flow experience and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 91, 106-114.
- Fairlie, P., & Flett, G. L. (2003, August). *Perfectionism at work: Impacts on burnout, job satisfaction, and depression*. Poster presented at the 111th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2016). Perfectionism and job stress in teachers. *Journal of School Psychology*, 11(1), 32-42.
- Frost, R. O. & Marten, P. (1990). Perfectionism and the evaluative threat. *Cognitive Therapy and Research*, 14(6), 559-572.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gaikhhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban

- environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.
- Gallup. (2014). *State of America's schools: The path to winning again in education*. Retrieved from <https://www.gallup.com/education/269648/state-america-schools-report.aspx>
- Gaudreau, P., Franche, V., & Gareau, A. (2016). Academic satisfaction: Advancing the 2 × 2 model of perfectionism through substantive methodological synergy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 1-14.
- Gavin, R. S., James, G. F., & Anna, S. H. C. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 1-44.
- Golkari, T., Ghomrani, A., Salehi, H., & Arab, H. (2013). The relationship between work-related flow and job satisfaction in the employees of a military industrial company. *Journal of Military Medicine*, 15(2), 143-148. [In Persian]
- Gu, H., Wen, Z., & Fan, X. (2020). Investigating the Multidimensionality of the Work-Related Flow Inventory (WOLF): A bifactor exploratory structural equation modeling framework. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
- Hammond, R. K., Gnilka, P. B., & Ravichandran, S. (2018). Perceived stress as a moderator of perfectionism, burnout, and job satisfaction among the millennial service workforce. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 18(1), 1-22.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2017). Introduction to perfectionism. In P. L. Hewitt, G. L. Flett & S. F. Mikail (Eds.), *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment* (pp. 1-24). Guilford Publication.
- Hill, A. P., Jowett, G. V., & Mallinson-Howard, S. H. (2018). Multidimensional perfectionism in sport: A meta-analytical. *Review Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(3), 235-270.
- Jalili, F., Arefi, M., Ghomrani, A., & Manshaee, G. (2019). The effectiveness of self-determination education on academic motivation and academic flow of Farhangian University students in Birjand. *Journal of Educational Psychology Studies*, 6(38), 27-58. [In Persian]
- Jalili Shishvan, A., Tabatabaie Adnan, E., & Jalili Shishvan, F. (2018). Regressive analysis of the organizational health inventory and job satisfaction with job burnout of physical education teachers in Tehran Province. *Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 5(2), 101-109. [In Persian]
- Joo Kam, H., Menard, P., Ormond, D. K., & Crossler, R. E. (2020). Cultivating cyber security learning: An integration of self-determination and flow. *Computers & Security*, 96, 1-40.
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., & Curran, T. (2013). Perfectionism and junior athlete burnout: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 48-61.
- Karagün, E., & Ekiz, Z. D. (2020). Examination of intrinsic motivation, and job satisfaction of physical education and other branch teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(10), 632-638.
- Keller, J., Ringelhan, S., & Blomann, F. (2011). Does skills-demands compatibility result in intrinsic motivation? Experimental test of a basic notion proposed in the theory of flow experiences. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 408-417.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.
- Liu, T., & Csikszentmihalyi, M. (2020). Flow among introverts and extraverts in solitary and social activities. *Personality and Individual Differences*, 167, 1-8.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Jurc'ec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *Asia-Pacific Education Research*, 27(2), 99-107.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., & Olc'ar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychological Studies*, 65(2), 145-156.
- Maeran, R., & Cangiano, F. (2013). Flow experience and job characteristics: Analyzing the role of flow in job satisfaction. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1), 13-26.
- Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for school leadership*. MetLife. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542202.pdf>
- Martínez, D. J. C., & Durán, L. A. A. (2020). Perfeccionismo, Bienestar Psicológico y Disposición a Fluir En Enfermeras. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican. Journal of Psychology*, 54(2), 1-27.
- Martins, H., & Proença, T. (2012). Minnesota satisfaction questionnaire psychometric properties and validation in a population of Portuguese hospital workers. *Faculdade de Economia do Porto working papers*, 471, 1-20.
- Mihelič, K. K., & Aleksić, D. (2017). "Dear employer, let me introduce myself"–flow, satisfaction with

- work-life balance and millennials' creativity. *Creativity Research Journal*, 29(4), 397-408.
- Mohsenian, A., Belaghat, S., & Elahi, Z. (2017). The relationship between the source of control and the experience of overwhelm and psychological empowerment of teachers. *Educational Psychology Quarterly*, 15(31), 217-242. [In Persian]
- Moneta, G. B. (2017). Validation of the short flow in work scale (SFWS). *Personality and Individual Differences*, 109, 83-88.
- Moore, E., Holding, A. C., Hope, N. H., Harvey, B., Powers, T. A., Zuroff, D., & Koestner, R. (2018). Perfectionism and the pursuit of personal goals: A self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, 42(1), 37-49.
- Moore, E., Holding, A. C., Moore, A., Levine, S. L., Powers, T. A., Zuroff, D. C., & Koestner, R. (2021). The role of goal-related autonomy: A self-determination theory analysis of perfectionism, poor goal progress, and depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 68(1), 88-97.
- O'zhan, S. C., & Kocadere, S. A. (2019). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 2006-2031.
- Pahlavanpoorfard, S. & Soori, A. (2014). Attitudes towards teachers' motivation, and classroom strategy, in English language classrooms. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1), 164-168.
- Powers, T. A., Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2012). Mediating the effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, 52, 765-770.
- Reiser, J. E. (2016). *An exploration of stress, job satisfaction, individual teacher and school factors among Teach for America teachers* (Master's thesis). University of Texas at Austin.
- Rivkin, W., Diestel, S., & Schmidt, K.-H. (2018). Which daily experiences can foster well-being at work? A diary study on the interplay between flow experiences, affective commitment, and self-control demands. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(1), 99-111.
- Roohani, A., Hashemian, M., & Dayeri, K. (2018). An investigation into EFL teachers' motivation to teach from a self-determination perspective. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7(3), 29-44.
- Salehifard, Z., & Zabijihesari, N. (2018). The relationship between positive and negative perfectionism and organizational climate with the job relationship of second grade female teachers in Mashhad. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(1), 85-97. [In Persian]
- Schriesheim, C. A., Powers, K. J., Scandura, T. A., Gardiner, C. C., & Lankau, M. J. (1993). Improving construct measurement in management research: Comments and a quantitative approach for assessing the theoretical content adequacy of paper-and-pencil survey-type instruments. *Journal of Management*, 19(2), 385-417.
- Shafii Motlaq, F., Khedive, E., & Tarabi Nahad, M. (2013). Presenting a model to evaluate the relationship between job attachment, job achievement and perfectionism with the improvement of perceived educational ethics based on the mediation of job motivation. *Educational Management Research Quarterly*, 6(1), 34-46. [In Persian]
- Shim, S., Cho, Y. J., & Knapke, M. (2020). Perils of perfectionistic concerns among teachers. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1116-1131.
- Shim, S. S., Finch, W. H., Cho, Y., & Knapke, M. (2021). Understanding teachers' job satisfaction and flow: the dual process of psychological needs. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 42(3), 316-333.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 120-108.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(8), 1-27.
- UNESCO Institute for Statistics. (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. *UIS FACT SHEET*, 39, 1-16.
- Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J. V. (2018). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1) 33-48.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.

- Viseu, J., de Jesus S. N., Rus, C., & Canavarro J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*(2), 439-461.
- Wang, K., Li, Y., Luo, W., & Zhang, S. (2019). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: A quantitative investigation using 2013 TALIS Data. *Leadership and Policy in Schools, 19*(3), 512-532.
- Weiss, D. J., Davis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 22*, 1-120.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review, 12*(2), 173-194.
- World Bank Education Statistic. (2017). Education statistics. <https://datatopics.worldbank.org/education/>

